

## **Oficina: Uma proposta metodológica para o ensino de História**

Saoara Barbosa Costa Sotero<sup>1</sup>

### **Resumo:**

Este artigo busca apresentar a oficina como uma metodologia viável para o ensino de História nas escolas, sendo mais um instrumento metodológico, que busca a prática efetiva da relação ensino-aprendizagem. Aponta-se a oficina como uma metodologia capaz de romper com o paradigma de um ensino de História, ainda tradicional e conservador, pela sua dinâmica flexível, com a possibilidade de ser moldada de acordo as múltiplas realidades de diferentes escolas e materiais didáticos disponíveis e capaz de contribuir para que a educação seja um instrumento formador de um pensamento autônomo, reflexivo e transformador.

**Palavras-chave:** Oficina de Ensino; Metodologia; Ensino de História.

### **Introdução**

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) diz que a escola deve vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social, portanto, a escola é o espaço de formação de cidadãos e não apenas de reprodução de conteúdos desassociados das múltiplas realidades dos alunos. Pesando neste modelo de educação, e mais especificamente, no modelo de ensino de História que se configura dentro dos espaços institucionais de educação, que neste trabalho será apresentado a oficina como uma metodologia viável de se trabalhar a disciplina, cumprindo o objetivo expresso nos Parâmetros Curriculares de História, que espera que os alunos consigam processualmente ampliar a compreensão das múltiplas realidades, sua e dos outros, comparando-as e questionando-as sendo capazes de perceber a si e ao outro no processo histórico, respeitando a diversidade existente nas sociedades e contribuindo para o processo de formação de uma sociedade mais justa para todas as pessoas. (BRASIL, 1998).

### **A construção do ensino de História no Brasil**

No que tange ao ensino de História é importante compreender, de maneira breve, a base da implantação da disciplina nas escolas e seu objetivo inicial.

O ensino de história foi iniciado no Brasil ainda no século XIX no momento em que se buscava criar o sentimento de nação e uma identidade nacional. Segundo Elza Nadai, a inserção da História como disciplina foi marcada pela composição de um currículo

europizado, modelo ideal de sociedade civilizada.

Assim, a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. [...], sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas. (NADAI, 1993, p.143).

A identidade brasileira foi construída buscando nossas origens europeias e sua ideia de civilização, branca, cristã, heterossexual, masculina e letrada, em detrimento das culturas dos povos indígenas, os selvagens, exóticos e “felizes em sua ignorância” (REIS, 2006) e africanos, objeto sem alma que “melhoraram de sorte ao entrar em contato com a gente mais polida, com a civilização e o cristianismo” (REIS, 2006, p.43).

A nação recém-independente precisava de um passado do qual pudesse se orgulhar e que lhe permitisse avançar com confiança para o futuro. Era preciso encontrar no passado referências luso-brasileiras: os grandes vultos, os varões preclaros, as efemérides do país, os filhos distintos pelo saber e brilhantes qualidades, enfim, os luso-brasileiros exemplares, cujas ações pudessem tornar-se modelos para as futuras gerações (REIS, 2006, p. 25).

Este ideal de sociedade refletiu na construção do ensino de História, pois os conteúdos selecionados e priorizados em sala são justamente os que põem a Europa, seu ideal de sociedade e sua cultura como foco de estudos, sem abrir o campo de discussão para as outras etnias que estão presentes no processo de formação da sociedade brasileira, e de grupos que são marginalizados na sociedade e na cultura contemporânea (mulheres, LGBTs, negros, indígenas...) sejam debatidos, compreendidos e, conseqüentemente, respeitados pelos alunos. Assim o ensino de História limitou-se a exaltação de heróis e a comemoração de datas cívicas, como aponta Ecco *“A exaltação do herói e o caráter determinista do processo concebe e forma humanos como vítimas passivas. O ser humano não é compreendido como agente real da História, como ser atuante, partícipe, histórico.”* (ECCO, 2007, p 127)

A escola é espaço de formação e desenvolvimento de cidadãos/ãs, de seres sociais, que se relacionam, com o mundo. Vivemos em uma sociedade com um sistema capitalista excludente e a escola, por fazer parte dele, acaba por reproduzir dentro de seus muros a exclusão, quando não discute as questões de gênero, étnicas, sexuais, quando não põe em pauta o modelo de sociedade que temos, seu desenvolvimento, seus mecanismos de segregação. Segundo Pandim “É dentro deste sistema que se discute um novo sentido para a educação. Uma educação que dê condições de criar homens que sejam capazes de pensar,

refletir, agir e modificar a sociedade (PANDIM, 2006, p.13)”.

Ao longo do tempo o ensino de História passou por modificações teóricas, como nos idos de 1920 com a Escola Nova que criticava a abordagem do ensino de História factual, cronológico, com ênfase nos aspectos políticos e nos feitos de pessoas importantes. As mudanças curriculares como no período da ditadura militar, quando o estudo da História ficou restrito ao segundo grau. Uma mudança considerável na educação e no ensino de História ocorreu a partir dos anos 70 e 80 do século XX com a inserção de conceitos como “educação libertadora, educação popular, abordagem marxista”. (BALDISSERA, 1993, *apud* ECCO, 2007, p. 128). Estes conceitos propiciaram pensar a educação como um instrumento para o desenvolvimento crítico-reflexivo na formação dos indivíduos como seres sociais, prezando pelo pensamento autônomo, e pela emancipação do ser humano.

Fazer esta brevíssima retrospectiva do ensino História no Brasil é importante, pois é preciso compreender que não estamos tratando de uma ciência imutável, mas do estudo de algo que esta em permanente transformação, e as práticas pedagógicas para o ensino de História pode e deve acompanhar as transformações para que a educação alcance o objetivo de ser efetivamente transformadora.

[...] sendo o 'fazer histórico' mutável no tempo, seu exercício pedagógico também o é. (KARNAL, 2003, p.08 *apud* ECCO, 2007 p. 128)

Portanto, é preciso "trazer à tona", constantemente, a preocupação com a operacionalização do ensino da História, bem como com a análise e compreensão dos elementos ocultos ou não, vinculados à abordagem teórica e às práticas. (ECCO, 2007 p. 128)

### **A oficina como proposta metodológica**

O ensino de História, atualmente, é caracterizado por uma prática metodológica tradicional, constituída pela reprodução de uma história factual, linear, baseado na exaltação de personas, e seus feitos e datas consideradas importantes pela historiografia tradicional iniciada no século XIX, como já foi explicitado. Este modelo de ensino desvincula a História da realidade prática dos/as alunos/as, levando para sala de aula ideias ultrapassada e sem proficuidade, não contribuindo, assim, para que eles/elas se percebam no processo histórico-social que vivem e principalmente, não se percebam sujeitos nestas ações cotidianas que transformam a si e aos outros, nem compreendam a escola como espaço de aquisição de conhecimento válido para a vivência deles/as.

O tradicionalismo presente no ensino de História é um dos fatores que propícia o desestímulo dos alunos. Aulas sem interação entre professor/a, aluno/a e construção do saber

se tornam enfadonhas e sem objetividade, e na maioria das vezes, não corresponde à realidade dos/as alunos/as e o que eles têm como referência. A escola não é um espaço neutro e alheio ao seu entorno, mas um espaço de compartilhamento de experiências e saberes diversos que se convergem e inconscientemente se ressignificam. O objetivo da educação e papel do/a professor/a é mediar estes conhecimentos para que o processo de apropriação, significação e ressignificação das informações e dos saberes sejam conscientes e propositais.

Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real. O que, de fato, constitui a identidade dos alunos e seus objetos de interesse. (SCHMIDT e GARCIA 2005, p 299).

O uso da oficina como prática metodológica pode possibilitar a estes/as alunos/as a participar do processo de construção do conhecimento, se apropriando da elaboração do saber com a mediação do/a professor/a. Um ensino de História problematizador aproximará o/a aluno/a do conhecimento histórico e, mais ainda, do conhecimento acadêmico. Os/as estudantes não são receptáculos incapazes de produzir o próprio saber, de participar do mundo e pensar a construção da história, desenvolver novas ideias e formular suas próprias concepções de vida.

[...] Estaríamos reforçando a ideia de que alunos de uma certa idade ou de certo nível de escolaridade, não podem e não devem ser incentivados a qualquer iniciativa criadora ou a formular questões e problemas, ou a identificar tópicos e temas que queiram formular, ou à possibilidade de fazer opções sobre quais temas gostariam de ver desenvolvidos. Ao invés disto, espera-se que essas mentes imaturas devam operar com conteúdos prescritos a eles por mentes iluminadas, porque mais amadurecidas. (FENELON, 1992, p 32.).

A oficina é uma metodologia de trabalho em sala de aula viável devido a sua flexibilização para se adaptar as escolas, localidades, turmas, séries, idades, disponibilidades de materiais, tempo e, principalmente, o tema a ser trabalhado. Este último é um dos pontos principais na elaboração de uma oficina, pois se o objetivo é integrar os alunos na construção do conhecimento é importante que eles participem da delimitação do tema que será trabalhado, assim o professor não incorrerá no equívoco de levar para sala um assunto que não corresponde às expectativas e interesse dos alunos. (MOITA; ANDRADE, 2006 *apud* FERREIRA, 2009).

A oficina é uma metodologia que desenvolve a educação através da interação entre alunos/ as, professor/as e conhecimento, assim não há apenas a apresentação do

conteúdo finalizado em uma cartilha, mas um processo de produção histórica, com o recorte do tema, a problematização do tema, a busca de fontes que debatam o tema e a problematização delas e a construção de um novo conhecimento, ressignificado de acordo com as necessidades de cada integrante do processo. O/A aluno/a é levado a desenvolver suas próprias ideias de maneira autônoma

O uso da oficina problematiza diversos outros pontos da educação que é importante para que outras metodologias possam ser implementadas na sala de aula, como a centralização das aulas e do conhecimento na figura do professor e a corroboração desta prática na formação profissional.

Começando por este último é preciso compreender que por vezes o professor não desenvolve outras práticas metodológicas em sala por não conhecer outras formas de trabalhar que ultrapassa o tradicional “quadro, giz e livro didático”. Este é um problema oriundo da sua formação profissional.

A marginalização da educação no âmbito acadêmico provoca o desinteresse pela licenciatura, colocando, pois, o bacharelado em um patamar de superioridade. Dentro da academia a educação é um debate subalterno por ser compreendida como um trabalho inferior perante o trabalho intelectual de pesquisa (FENELON, 1992). Entretanto, segundo Cerri, a formação não deveria ser de professor ou de historiador, mas de professor-historiador, unir a produção acadêmica com a prática escolar. A licenciatura e o bacharelado não são dicotômicos e a teoria precisa estar na prática, pois “[...] a indissociabilidade entre a formação do historiador e do professor, dentro da compreensão de que só pode ensinar um determinado conteúdo disciplinar quem é capaz de pensá-lo e produzi-lo.” (CERRI, 2006, p. 224).

Se o “tornar-se professor/a” por vezes é acidental, por não ter outro campo de trabalho a sua prática se torna deficitária no que tange as questões teórico-metodológicas, pois a falta de conhecimento a ensino recai em um tirocínio repetitivo, considerando o/a aluno/a apenas como o receptor/a da informação sem considerar sua trajetória e o aprendizado que já trazem consigo.

O ensino através de oficinas possibilita que os alunos, ao participarem da elaboração das atividades, passando pelo processo da busca pelas fontes, usem-na de modo crítico e possam desenvolver novas teorias e concepções, que sejam significativas para seu cotidiano, a fim de poderem intervir para transformar sua realidade.

[...] ensinar História será iniciar os jovens na leitura do presente a partir do

questionamento sobre o passado, desenvolvendo neles o raciocinar histórico e os procedimentos de interpretação e autoria de conceitos, sempre baseadas em registros documentais de eventos passados. Para tanto, os alunos deverão desenvolver pelo menos três características do historiador: atitude, metodologia e linguagem. (MATTA, 2004, p. 57).

Para tanto, o professor, neste processo, é aquele que intermediará a relação dos alunos com o processo de aprendizagem e o/a aluno/a será o agente ativo e participativo em todo o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a discussão das fontes, os métodos de pesquisas, as correntes historiográficas, as múltiplas linguagens, que podem ser utilizadas para a comunicação e a compreensão delas em seus contextos históricos.

A oficina consolida a formação pela pesquisa, fornecendo ao professor e aos estudantes a oportunidade para desenvolver métodos, instrumentos de análises e a possibilidade de reflexão e tomada de consciência sobre o que esta acontecendo em sala de aula. (FERREIRA, 2009, p.41).

Para que uma oficina possa ser produzida é necessário que o professor estabeleça um método de ensino, entenda a base teórica e metodológica que irá desenvolver e o tema que será estudado na oficina. Quando se trata do uso de oficina como metodologia, não há uma fórmula pré-estabelecida, assim como qualquer outra metodologia é necessário conhecimento do que será trabalhado, criatividade para que as atividades possam ser desenvolvidas de modo que motive os alunos a participarem.

Outra prática muito necessária na escola é o trabalho interdisciplinar. Prática, ainda, mal definida no que tange ao desenvolvimento do trabalho das escolas. Na prática, a interdisciplinaridade é executada nas escolas com o estabelecimento de um projeto ou um tema comum, e os professores trabalham suas respectivas áreas individualmente. Para que haja interdisciplinaridade, é necessário diálogo entre as ciências para que os trabalhos desenvolvidos, com este objetivo, leve o aluno a compreender os múltiplos aspectos que um objeto pode ser analisado, unindo diversos conhecimentos ao mesmo tempo. (CARLOS, 2008).

O PCN+ Ensino Médio aborda a interdisciplinaridade, ressaltando que para além do diálogo entre as disciplinas, é preciso que haja o diálogo entre os professores, para que a prática docente seja coesa e tenham objetivos comuns, visando desenvolver as habilidades e competências dos alunos para ampliação de sua visão crítica na análise dos objetos estudados.

A oficina de ensino possibilita que o trabalho seja desenvolvido com a prática efetiva da interdisciplinaridade, a partir de definições de eixos temáticos de trabalhos, cujo objeto pode ser analisado pelas múltiplas ciências curriculares.

Para a formulação de uma oficina é preciso compreender alguns pontos para que o trabalho desperte o interesse dos alunos e participem das atividades. É preciso saber qual o interesse da turma. Saber que temática pode ser trabalhada para que o desenvolvimento dos debates desperte o desejo de promover mudanças, principalmente quando se fala de escola pública que comporta uma grande diversidade. Neste momento, surge a necessidade de entender a escola e a localidade. Pensar sobre o que e como trabalhar para que as atividades mostrem as possibilidades que os alunos têm para promover as mudanças desejadas. Também, surge a necessidade de pensar os recursos e materiais didáticos que estão disponíveis, e os que podem ser adquiridos, assim, pois, criar mecanismos para promover as mudanças desejadas no início do trabalho.

No que tange os materiais didáticos utilizados o PCN de História diz:

O material didático é um instrumento específico de trabalho na sala de aula: informa, cria conflitos, induz à reflexão, desperta outros interesses, motiva, sistematiza conhecimentos já dominados, introduz problemáticas, propicia vivências culturais, literárias e científicas, sintetiza ou organiza informações e conceitos. (BRASIL, 1998, p. 79).

Entretanto na sala, de modo geral os/as professores/as contam com o livro didático, que traz informações concluídas e receptadas pelos/as professores/as e alunos/as como verdades incontestáveis, fortalecendo a historiografia tradicional de grandes feitos históricos por grandes heróis, ocultando as lutas das minorias políticas no processo de construção do Brasil como a participação negra e indígena. Importante compreender que o livro didático é um produto dentro de um contexto histórico, produzido para atender a um mercado consumidor e instrumento responsável por difundir posicionamentos político-ideológicos, portanto deve ser problematizado durante as aulas e não apenas interiorizado como detentor de informações plenamente verdadeiras.

O livro didático, particularmente o de História, foi, nesta trajetória, um instrumento que manteve o ensino livresco descolado da realidade, difundindo a ideia de nação que se constituiu de forma harmônica, reproduzindo sempre a visão da sociedade vencedora, centrada apenas em grandes nomes, datas nacionais e heróis, tornando-se o veículo divulgador da História Oficial. Vale ressaltar que muito da importância que os livros didáticos tiveram nesta trajetória deveu-se à política implementada pelos governos militares, e, que mesmo com a redemocratização, ela permaneceu a mesma. (FERREIRA, 2004 p. 76).

Em um mundo globalizado, as informações vêm de diferentes maneiras, o/a aluno/a precisa compreendê-las. A História Nova<sup>2</sup> repensou e ampliou o conceito de fonte para a pesquisa historiográfica e trouxe para objeto de análise da historiografia materiais como, por exemplo, imagens, filmes, oralidade. Estas fontes podem dinamizar as aulas

tornando-as mais atrativas, e as oficinas podem viabilizar um maior debate e aprofundamento destas fontes com a intermediação do/a professor/a.

Executar uma metodologia diferente não é tarefa fácil, principalmente com a estrutura educacional vigente, com tantas dificuldades, dentre elas o tempo e os recursos financeiros, que não colaboram para que o professor consiga se desvincular da metodologia tradicional de reprodução de informações contidas do livro didático.

Promover uma prática pedagógica diferenciada requer conhecimento e disposição para superar tantos problemas que permeiam a educação brasileira e seus moldes fossilizados comprovadamente ineficientes, já que poucas transformações são vistas na educação brasileira. É preciso sair da zona de conforto e partir para a execução de novas metodologias, enfrentar as dificuldades que existem e promover uma educação crítico-reflexiva e efetivamente transformadora.

---

<sup>1</sup> Saoara Barbosa Costa Sotero, Graduada em História com Habilitação em Patrimônio Cultural pela Universidade Católica do Salvador, Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Estudos Culturais (NPEC) em parceria com a Faculdade São Bento da Bahia. saorahistoriadora@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Corrente iniciada na década de 1970 por Pierre Nora e Jacques Le Goff, sendo considerada a terceira geração da Escola dos Annales, onde a ideia de objeto de estudo da História se ampliou levando para dentro do campo historiográfico o estudo das mentalidades, das estruturas micro, a cultura dentre outras fontes (BREFE, 1999).